

Pedagogia Radical Inclusiva nas provocações da Educação Estética em museus de ciência

Inclusive Radical Pedagogy in the provocations of Aesthetic Education in Science Museums

DOI:10.18226/21784612.v28.e023036

Katia Franklin Da Silva

Resumo: Apresentamos como tema a Pedagogia Radical Inclusiva nas provocações da Educação Estética em museus de ciência. Objetivamos discutir como o museu de ciências pode ser também espaço de suscitar níveis mais elevados de consciência provocados pela Educação Estética. Museus de arte são indiscutivelmente lugares de Educação Estética, e os museus de ciências geralmente são relacionados a espaços de conhecimento, com foco no inteligível e não no sensível. O aporte teórico de sustentação contou com Franklin (2019), Gascón (2014, 2018), Kant (2003, 2012, 2013a, 2013b), Neitzel (2012), Schiller (2013, 2002a, 2002b) e Searle (2015), entre outros. Como resultados, foi possível evidenciar que o Museu de Ciências Naturais possui espaços esteticamente planejados para sensibilizar o público e possibilita experiências estéticas que promovem maiores níveis de consciência do sujeito.

Palavras-chave: Pedagogia Radical Inclusiva. Educação Estética. Museu de ciências.

Abstract: We introduce the theme of Inclusive Radical Pedagogy within the provocations of Aesthetic Education in science museums. Our goal is to discuss how science museums can also serve as spaces to elicit higher levels of consciousness provoked by Aesthetic Education. Art museums are undisputedly regarded as venues for Aesthetic Education, whereas science museums are typically associated with spaces of knowledge, focusing on the intelligible rather than the sensible. Our theoretical foundation relied on Franklin (2019), Gascón (2014, 2018), Kant (2003, 2012, 2013a, 2013b), Neitzel (2012), Schiller (2013, 2002a, 2002b), and Searle (2015), among others. The results demonstrated that the Museum of Natural Sciences has aesthetically designed spaces to sensitize the public and enables aesthetic experiences that foster higher levels of individual consciousness.

Keywords: Inclusive Radical Pedagogy. Aesthetic Education. Science museum.

Introdução

Trazemos, para introduzir nossas premissas, que o Museu de Ciências Naturais pode ser um espaço possibilitador de educação estética, porque partimos do princípio de que as pessoas vão ao museu levando consigo o todo que as constitui. Entendemos que o que constitui as pessoas é mais do que partículas físicas, assim nos identificamos com um dos objetivos da Pedagogia Radical Inclusiva que é a busca de níveis mais elevados da consciência. A Pedagogia Radical Inclusiva proposta por Herán Gascón busca meios de desenvolvimento para consciência, dessa forma, acreditamos que essa busca pode ser contemplada com argumentos da Educação Estética.

Herrán Gascón (2014) diz que é próprio do ser humano fazer interpretação das coisas que ele percebe, interpreta e compreende.

Há muito já construído de forma profunda e pronto para ser incorporado e integrado na pesquisa sobre ensino. Pedagogia e Didática não estão enxergando, não estão incluindo o radical em seu corpus científico. Portanto, uma das fronteiras mais claras de pesquisa educacional está dentro da formação e do seu sentido evolutivo (Gascón, 2014, p. 165).

Quando vamos ao museu, cada átomo que nos constitui está presente, pois somos corpo, uno, indivisível. Os átomos são constituídos por partículas que são a nossa matéria e energia não separadas e, devido a esse princípio científico, podemos conceber que não há físico e mente apartados. A atenção necessária para esse ponto é que a educação deve dar, um estado mais consciente do ser. Há corpo humano. Sentimos o mundo pelo nosso corpo, porque tudo passa por ele pois, “na influência do contexto social, cultural e científico na educação formal, não formal e informal que se desenvolve dentro dela, penetrando-a como que por osmose, até saturá-la com seu condicionamento” (Gascón, 2018, p. 12). Percebemos o mundo pelas repercussões dos sentidos que nos ocorrem, e esse movimento, essa sincronia, dá condições para a consciência.

Museu de Ciência Natural: uma experiência estética

Para Gascón (2018, p.12) “se a metodologia educacional da primeira fase da vida humana e outros seres vivos parece confiar na aquisição de conhecimento e na construção da personalidade, o resto da existência continuará a mesma metodologia cognitiva ou epistêmica”. De acordo com esse ponto de vista, a reprodução das ações educativas não leva a consciência ampliada, o que só se dá na totalidade do ser e manifesta-se concomitante as nossas percepções, interpretações e compreensões.

Searle (2015, p. 21) argumenta que “[...] a consciência é o fato central da existência especificamente humana, porque sem ela todos os outros aspectos especificamente humanos da nossa existência – linguagem, amor, humor e assim por diante – seriam impossíveis”. Assim, nos interessa o que ocorre conosco quando vamos ao museu de ciências, o que se passa ou repercute diante de objetos e espaços que nos estimulam, que nos impulsionam, que nos chamam atenção.

Impulsos, segundo Caygill (2000, p. 195), são “[...] constitutivos da natureza humana e manifesto nos vários graus das paixões”. Devido a isso, podem ser vistos como um fundamento subjetivo da apetição ou objetivamente o estímulo do querer, o impulso de ter, fomento importante para a determinação da vontade de agir.

Consideramos que tudo passa pelo nosso corpo e os impulsos que o cérebro recebe provêm dos fótons – pacotes de energia - que chegam à retina; as ondas sonoras, em diferentes comprimentos, ativam os tímpanos; a pressão que na pele atua e estimula as terminações nervosas e as excita a ponto de a sensibilidade emergir – como um todo, acreditamos que isso parte de estímulos que desencadeiam em impulsos. Como os estímulos podem provocar os sentidos em uma visita ao Museu de Ciências Naturais?

Os museus, que tem como finalidade “[...] a conservação, a preservação, a difusão do patrimônio cultural e natural, presente e futuro, material e imaterial, para a sociedade” (ICOM, 2013, p. 2). O Museu de Ciências Naturais diferencia de outros museus pela função social e educacional de comunicação dos temas científicos pertinentes ao acervo por meio de exposição, da monitoria e

de outras estratégias. O museu usa, desse modo, o estímulo dos sentidos para atrair o público. Novas formas de ver-se e de estar em um museu proporcionaram a superação da tradicional visão, centrada na transmissão de conhecimentos e guarda de objetos.

O Museu de Ciências Naturais, geralmente, visa a divulgação das ciências por meio de objetos que testemunham o processo em que se deu a descoberta, o experimento que gerou a teoria e o raciocínio abstrato na linguagem específica e universal das ciências, mas as formas de contar essas trajetórias dos objetos pode sensibilizar o público de forma a provocar vontades de querer saber mais ou estusias que proporcionam complacência. O Museu de Ciências Naturais proporciona contato com objetos que vivificam a memória; visto por essa óptica, são capazes de provocar estímulos e impulsos que podem gerar as percepções de gosto, porque podem levar o indivíduo a uma aprendizagem mais dinâmica, uma vez que os conceitos espontâneos seriam fruto das experiências sensíveis que ressoariam em níveis mais elevados da consciência.

Princípios que apetezem e podem desencadear consciência

A Pedagogia Radical Inclusiva, é constituída de uma visão educativa inovadora no sentido de encaminhar o sujeito na direção do estado de autoconhecimento, além de buscar meios de desenvolver níveis mais elevados de consciência. A educação Estética por meio da beleza propõe a experiência como caminho. A experiência tida como algo que arrebatava o ser, toca e comove, tende a ser percebida como apetência que gera prazer, mas é mais que isso (Larrosa, 2016, p.21). Quando relacionamos o belo com o bom também estamos chamando as virtudes para essa conexão. Se todos nossos pensamentos e sentimentos ocorrem dentro de nós de forma subjetiva ou objetiva, como os estímulos externos, como um objeto no museu podem ser a causa de apetências? A nossa relação com os objetos ocorre por conexões intersubjetivas, quer dizer, nossas percepções interagem o tempo todo onde se manifesta o sentir. O Museu de Ciências Naturais pode ser um espaço fértil para o sentir quando suas curadorias compreendem esse potencial.

Entendemos que nosso conhecimento a respeito do que apetece e do que não apetece provém de nossa sensibilidade, porque é por meio dela que brotam nossos sentimentos, os quais são bases

fundamentais para as percepções. Nessa busca, compreendemos que o que queremos é mais do que algo físico, é algo que estesia, que afeta. Os cheiros, a experiência de uma ou mais cores, os diferentes timbres sonoros, a variedade de gosto. Os pensamentos de algo no presente, passado ou futuro são produzidos por padrões variáveis de excitação neuronal, em circuitos nos diferentes locais no cérebro. Assim, Searle (2015, p. 12) explica que a percepção é “[...] toda variedade de inputs que o cérebro recebe – os fótons que impressionam a retina, as ondas sonoras que estimulam o tímpano, a pressão sobre a pele que ativa as terminações nervosas para a pressão, o calor, o frio e a dor, etc.”. São esses vários estímulos que possibilitam que, pelas sensibilidades, nossas percepções sejam conscientes e permitam que tenhamos impulsos para o que nos apetece ou não. Da percepção é que construímos os possíveis impulsos para a consciência, isto é, a construção de significados simbólicos do raciocínio.

Para Guedes (2017, p. 51), “[...] a sensibilidade é reconhecida como esfera constituinte do ser humano, território de percepção do mundo e da realidade em que se manifesta o sentir; meio pelo qual a consciência se orienta em relação à experiência; forma de conhecimento que passa pelos sentidos, pelo subjetivo, compondo a experiência de estar vivo”. Assim, entendemos ser os sentimentos, as percepções que geram apetências, e estas são princípios para nossa experiência pessoal a respeito dos seres humanos e seus tempos e espaços no universo.

Os Museus de Ciências Naturais tematizam quanto aos mistérios da vida humana no universo, muitos pensadores a teorizaram, mas tendemos a acreditar que a existência da intersubjetividade é algo próprio da natureza humana. Essa convicção está baseada na seguinte afirmativa de Searle (2015, p. 55): “A consciência, a intencionalidade, a subjetividade e a causação mental fazem todos parte da nossa história vital biológica”. Por fazer parte de nossa trajetória, de nossos princípios, as histórias que os Museus de Ciências Naturais contam possuem elementos que podem ser estimulantes de nossas sensibilidades e, por consequência, gerar apetências.

Embora nós sejamos reconhecidos pelas nossas características, como o tipo de fala, os gestos, os ritmos corporais, somadas às

impressões digitais, à caligrafia e à íris que são únicas de cada ser, as sensibilidades podem, segundo Matos (2007, p. 86), “[...] ampliar as possibilidades de expressão”. Cada parte que compõe o nosso ser é uma fonte de impulsos sensíveis e, dessa forma, conseguimos nos conectar com nosso entorno, porque essa é uma faculdade de intersubjetividade e é constitutiva da natureza humana.

Desse modo, buscamos responder aos questionamentos iniciais a respeito das conexões que o Museu de Ciências Naturais pode provocar entre subjetividades e materialidades, em nossas apetências, e entre nossos pensamentos e sentimentos, visto que, quando estamos no museu, há um entorno que pode estimulá-los ou não.

Em se tratando da apetência, considerada como uma sede, uma fome, um desejo, uma vontade natural de obter determinada satisfação orgânica ou espiritual, Kant (2013a, p. 106) a define como necessidade, mostrando que “[...] toda necessidade tem sempre por fundamento uma condição transcendental”. Sob esse ponto de vista, a apetência é uma consciência de um estado interno e, como tal, torna possível a faculdade de julgar. Quanto à faculdade de julgar, Kant (2013b, p. 135) considera o “[...] princípio supremo em toda a esfera do conhecimento humano”, pois a condição transcendental possibilita o pensamento e a percepção que o juízo pertence ao indivíduo. A apetência pode ser uma ponte entre a percepção e o pensamento – a nossa ação na resolução ou não da satisfação ou da insatisfação. Consideramos que essa ponte é uma forma permitida pela faculdade de julgar para proporcionar a nossa ação na resolução de apetências e, com isso, permitir a ampliação nas nossas formas de expressão do que nos apetece ou não.

A forma de como o Museu de Ciências Naturais é organizado pode estimular nossas apetências e, também, nos incitar a saciá-las, porque, quando percebemos que algo nos afeta, podemos emitir um juízo e, quando já o temos, quer dizer, quando estamos conscientes do que gostamos ou não, esse estado nos permite buscar formas de expressar nosso juízo. Consideramos que essa condição transcendental é como um jogo entre nossas sensibilidades e, também, depende do nosso mundo de referência. Nesse detalhe, é que introduzimos a apetência, considerando o museu como um

possível *locus* da experiência sensível. O que nos leva a conhecer algo pelos sentidos?

Encontramos, então, em Kant (2012), o fundamento dessa complacência como uma faculdade de apetição, ou seja, o prazer na experiência. A complacência é definida como um princípio objetivo ou subjetivo encontrado no juízo estético que concerne ao belo e ao sublime da natureza ou da arte. Sim, o sentimento lembrado é de maravilhamento!

Como se trata de um juízo estético, segundo Kant (2012), trata-se de uma representação desinteressada, que não suscita conhecimento objetivo: o juízo estético é um juízo que mobiliza as faculdades de representação de um modo livre, desonerando-as de suas funções cognitivas: na contemplação do belo, imaginação e entendimento jogam livremente. Esse livre jogo das faculdades suscita um estado particular, o qual Kant (2012) chama de sentimento de prazer – diferentemente de um mero prazer dos sentidos, de uma sensação.

Schiller (2002a) entende que a contemplação estética é um modo de ver as coisas na natureza ou os fenômenos no qual exigimos deles nada além do que liberdade, um modo no qual apenas julgamos se a maneira como o objeto se apresenta pode ser tida como livre. Contudo, não se trata daquela contemplação desinteressada que, como vimos anteriormente, Kant (2012) postulava como juízo estético – a mobilização livre das faculdades de representação desoneradas de suas funções cognitivas. Liberdade, para Schiller (2002a) é autodeterminação prática, entendida como vontade independente de ser sua própria causa e fundamento determinante.

Para os nossos propósitos, o importante é entendermos o deslocamento de princípios que Schiller (2002a) propõe para compreender a beleza. Não se trata de considerar a beleza como o objeto de um sentimento de prazer gerado por um livre-jogo das faculdades cognitivas, como vimos que Kant (2012) havia postulado. Trata-se de entender a beleza a partir da ideia de liberdade como a capacidade de autodeterminação, independente de quaisquer condições ou influências exteriores.

Segundo Caygill (2000, p. 142), “[...] a palavra faculdade traduz duas ideias distintas: a primeira significa uma parte da estrutura de uma universalidade, a segunda um potencial ou poder para realizar algum fim”. Assim, Kant (2012) as traz como faculdades da alma e faculdades do conhecimento, sendo as primeiras faculdades da sensibilidade e as segundas faculdades da razão, juízo e entendimento, mas constantemente articuladas entre si. Acreditamos que esta premissa seja uma característica da educação estética: levar o indivíduo à liberdade pela via da razão, considerando que essa via só é possível quando sensível e inteligível legislam juntos. O critério objetivo que Schiller (2002a) propõe é que tomemos os objetos como eles se manifestam, ou melhor, como eles emanam e, com o que reverbera deles se dá em liberdade, mas trata-se de um juízo estético, uma ação do sujeito.

O objeto que afeta é um objeto belo, uma realidade entre outras possíveis, já previamente dado a partir de um saber passivo de caráter universal como alguma coisa que é o que é, tal como está, ou seja, *a priori*. Todos os objetos que nos afetam estão situados em determinados lugares no espaço e são dados a nós em um determinado tempo. Logo, não há outra forma de nos relacionarmos ou de conhecermos o mundo senão tomando como base a forma como o percebemos, pela nossa sensibilidade não apartada da consciência.

O critério objetivo e a beleza propriamente dita, para Schiller (2013), resultam de uma concessão de que os objetos no mundo natural possuam liberdade. Para perceber e contemplar a beleza na natureza, a condição schilleriana propõe um estado de exceção, a imaginação. As condições para que o sujeito signifique a beleza, uma espécie de suspensão do ânimo, acontece através da imaginação, e a instauração de uma percepção acompanha o estado de suspensão, que aqui entendemos como a experiência: o que faz o homem “[...] é justamente não se bastar com o que dele a natureza fez, mas ser capaz de refazer regressivamente com a razão os passos que ela antecipou nele” (Schiller, 2013, p. 27), de modo a elevar a necessidade física à necessidade moral pela livre escolha.

O estado estético é de disposição de entrega à circunstância, um estado em potencial, uma entrega às apetências, o qual pode

ser princípio para uma educação, uma educação estética, porque ele se dá pela via da sensibilidade, mas não só por esta, conta também com a percepção e as possibilidades de juízo. O estado estético é, então, de suspensão do raciocínio e da emergência das percepções, porque é nesse estado que algo toca o indivíduo, que o afeta. A ideia de potencial vai além do conceito científico de conservação de energia – o envolvimento da energia toda é capaz de correlacionar-se e, assim, em razão de uma complexidade, uma observação mais rica da vida também pode ocorrer. Dessa forma, poderíamos considerar a possibilidade de um aprimoramento *ad infinitum* porque estaríamos abertos para correlações. Julgamos que esse potencial de aprimoramento se dá pela via da sensibilidade e é resultante de um tipo específico de educação, a educação estética.

Entendemos que a sensibilidade não é apenas um meio de tornar o conhecimento eficaz para a vida, mas também desperta o próprio alargamento do conhecimento. A relação da sensibilidade com o estado estético dá-se quando percebemos o inusitado que nos acontece e nos deixamos levar por inteiro, é algo que nos toca, nos estesia. A relação do estado estético com a sensibilidade dá-se na totalidade que abarca o ser, que o afeta e o coloca em suspensão momentânea, dispensa explicações e conceitos, bem como o conduz a um alargamento corporal como um todo.

Argumentamos a favor da liberdade como algo maior, liberdade da vontade, da apetência, que consideramos acontecer em um estado de suspensão, estado que chamaremos de experiência, pois é ela o território espaço-temporal em que nossas escolhas, decisões e cogitações podem se dar em liberdade e desencadear nosso comportamento para a ação ou não. Nessa percepção, também entendemos que o que nos move é nossa apetência, não previsível, nas subjetividades, livre; entretanto, um tipo de apetência estética que primeiro faz sentir, depois perceber e logo ter consciência, que se faz em um tipo de jogo sensível e inteligível. Esse movimento, esse jogo, faz-nos acreditar que é uma dimensão diferente de educação, uma dimensão estética da educação.

É por meio da estética que somos ligados aos sentimentos de prazer ou desprazer, que é, ao mesmo tempo, um “[...] juízo de gosto que consequentemente acompanha a representação do objeto” (KANT, 2012, p. 61), oportunizado pelo impulso

lúdico. Entendemos que os sentidos são a fonte primária dos entendimentos. Assim, o conhecimento *a priori* juntamente ao ajuizamento do gosto como o fator possibilitador do conhecimento, que, em um jogo dinâmico entre a imaginação, o entendimento e a razão, nos levam a reflexões associativas e possibilitam novos conhecimentos. Com novos conhecimentos, nossa habilidade de expressar pensamentos é alargada. Se a condição de expressar cada pensamento é segundo o modo de linguagem humana, verbal ou não verbal, as possibilidades e os limites pressupõem significados imprecisos. Agambem (2014) refere que:

Kant pode articular o seu conceito de transcendental somente na medida em que omitiu o problema da linguagem, transcendental - deve aqui indicar, alternativamente, uma experiência que se sustem somente na linguagem, um *experimentum linguae* no sentido próprio do termo, em que aquilo que se tem experiência é a própria língua (Agambem, 2014, p. 11).

Esse movimento dá-se na medida em que os objetos são pensados por meio de conceitos, *a priori*, como na ciência sem experiência. É necessário algo provocador, violento, surpreendente para que a nossa voz interior encontre espaço na experiência e na manifestação. Daí o nosso entendimento de que a educação estética é potência para essa ação, que é a possibilidade de provocação via estímulos sensíveis da emergência das intuições, que, por sua vez, podem desencadear a movência dos impulsos lúdicos.

O impulso lúdico pode surgir no espaço vazio entre a manifestação, a voz e o pensamento, a ação e a intenção. Esse impulso abre espaço para o juízo (aqui poder-se-ia abordar a ética contida nessa faculdade, mas não é o objeto destacado aqui). Pressupor a potência desse vazio, o espaço contrátil e expansível que o estrutura e a limitação temporal permitem um dinâmico movimento que hora aguça o que disponível está no contexto; no caso do objeto, é como ele se apresenta e é coletivo, contrasta e compõe o que dentro de nós é possível. Tatear sem tocar, perceber sem pensar os fenômenos provocam as faculdades do ânimo, lembrando que, por vezes, a ciência desconfia da experiência, mas valora as construções conceituais. Sem dúvida, com isso, nos referimos à experiência que nos afeta.

Os experimentos científicos são compatíveis com as certezas por meio de números e de instrumentos, mas muito distintos das experiências que são incompatíveis com as certezas. Essa separação é tênue, pois, na ciência, as fronteiras entre os experimentos e as experiências aproximam-se e afastam-se dinamicamente. Com esse movimento, para Agambem (2014, p. 29), “[...] a ciência moderna faz da experiência o lugar – o método, isto é, o caminho do conhecimento”. Essa mobilização é observada nos Centros de Ciências, que diferentemente dos Museus de Ciências têm suas propostas baseadas em experimentos. Assim sendo, a experiência aproxima-nos do conhecimento, e isso se dá pela união dos antes separados intelecto e experiência – a nossa experiência. Essa premissa é resolvida por Schiller ao propor que isso só pode se dar em um estado estético.

Compreendemos que o estado estético se daria na liberdade de nossa imaginação quando considerada mediadora e mediada, provocadora e provocada, livre e arbitrada, apropriando-se da experiência e do conhecimento pelo desejo, pela apetência, pelo prazer que garante a apropriação do que o objeto representa, criando necessidades de entendimento que retroalimenta todo o processo.

Na busca de compreensão do dinâmico jogo entre as faculdades *a priori* e o juízo de gosto que fundamentam o conhecimento, um estado de bem-estar que propicia a aprendizagem de algo, o museu pode oferecer estímulos às estesias, pode potencializar impulsos lúdicos, mas a construção do conhecimento é individual e necessita que estejamos abertos a perceber e a criar valores, valores estéticos que podem desencadear a educação estética.

Considerações finais

Neitzel e Carvalho (2012, p. 47) afirmam que “[...] educar esteticamente consiste ensinar o homem a olhar, escutar, movimentar-se, agir e experimentar, o que não ocorre de forma natural e espontânea”. A educação estética é a própria experiência, dessa experiência resulta nosso aprimoramento. Percebemos que, diante de objetos em museus, somos provocados, somos tocados, mas também pode nada acontecer, pois isso não depende da

conformidade do objeto na natureza, mas do indivíduo que está a sentir.

Para Franklin (2019), o Museu de Ciências Naturais é um espaço viabilizador de educação estética quando se configura como um lugar do sensível e do inteligível sem apartamentos. Por meio dela, podemos entender como exposições em museus de ciências podem provocar movências e apetências pelo “pensar e sentir rentes” (Franklin, 2019, p. 8), pelo jogo entre racionalidade e sensibilidade, de como eles “[...] potencializam a amplidão nas formas do sujeito significar o mundo” (Franklin, 2019, p. 8).

Propomo-nos a discutir como um acontecimento não é o que acontece, mas o que nos acontece, e a experiência não é um acontecimento geral a todos, mas é algo individual, que nos acontece de forma singular. Trouxemos aqui a ideia do museu de ciências como espaço de experiência, esta entendida como um acontecimento que nos acontece, que nos atravessa. Assim, pela relação com os objetos e espaços museais, afetamo-nos e passamos a ressignificar as relações e alcançar maiores níveis de consciência.

Complementando, Franklin (2019, p.99) “percebemos que na faculdade da imaginação é que se dá a autonomia no que é transitório e a infinidade no sensível, porque é nela que emerge a experiência estética que nos possibilita jogar livremente até as conformidades da natureza nos harmonizarem com o mundo vivido”. Por meio dessas condições que o aprofundamento entre o “eu” e o “mundo fora de mim”, quer dizer, o sensível e inteligível não podem dar-se apartados para que exista a fraternidade, a amabilidade, a cortesia, a delicadeza, a gentileza e nossa interação com o outro.

Referências

AGAMBEM, Giorgio. *Infância e História: Destruição da experiência e origem da história*. Tradução Henrique Burigo. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. Tradução de Álvaro Cabral. Revisão técnica de Valério Rohden. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS (ICOM). *Estatuto Social do Comitê Brasileiro do Conselho Internacional*

de Museus. 2013. Disponível em: <http://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2013/05/Estatuto-ICOM-BR.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FRANKLIN, Katia *et al.* Uma experiência no Museu de Ciências: entre o sensível e o inteligível. *In*: NEITZEL, Adair de Aguiar *et al.* (Orgs.). *Cultura, escola e educação criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação*. Itajaí: Univali; Florianópolis: Dois por Quatro, 2017. p. 137-152.

FRANKLIN, Katia. *Educação Estética: possibilidades no Museu de Ciências Naturais*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIVALI, Itajaí, 2019.

GASCÓN, Herrán A. Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Barcelona: v. 12, n. 2, p. 163-264. RINACE, 2014.

GASCÓN, Herrán A. *Fundamentos para una pedagogía del saber y del no saber*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

KANT, Immanuel. *A crítica da razão prática*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. *A crítica da faculdade do juízo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

KANT, Immanuel. *A crítica da razão pura*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2013a.

KANT, Immanuel. *Metafísica dos costumes*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: São Francisco, 2013b. (Coleção Pensamento Humano).

LARROSA, Jorge Bondía. *Tremores. Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MATOS, José Claudio Morelli. Instinto e razão na natureza humana, segundo Hume e Darwin. *Scientiae Zúdia*, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 263-86, 2007.

NEITZEL, Adair Aguiar de; CARVALHO, Carla. *Formação estética e artística: saberes sensíveis*. Curitiba: CRV, 2012.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Tradução de Roberto Schwartz e Mário Suzuki. 7. reimp. São Paulo: Iluminuras, 2013.

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: EPU; Martins fontes, 2002a.

SCHILLER, Friedrich. *Kallias ou sobre a beleza*. Tradução e introdução de Ricardo Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 2002b.

SEARLE, John. *Mente, cérebro e ciência*. Biblioteca de filosofia contemporânea. Lisboa: Edições 70, 2015.